

Practice of language development at Ismaning Steiner School

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 坂口, 京子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027907

イスマニング・シュタイナー学校における言語力育成の実際

坂口 京子

(静岡大学教育学部)

Practice of language development at Ismaning Steiner School Kyoko Sakaguchi

要旨

イスマニング・シュタイナー学校においては、見る事が認識行為と自己表現の起点となる重要な活動として反復的に位置付けられている。教師はあるべき型やモデル、知覚内容等を示しつつ、一方で、子どもの内側からの感情や表現の発露を尊重しながら、対話を通して、子どもの認識や意味付けにおける論理性・妥当性を問うていく。自己表現の自由や責任を求めながら理性的に問答・対話していく際、よりどころになっているのが教師の専門性である。その専門性とは授業内容における「本質的なもの・概念」の選択と価値付けであり、その点を教師自らが行っていることは子どもの自己認識の深化にきわめて重要な働きを有している。初等部から高等部まで継続される自分の詩の暗唱はその最たるものであり、学校体制で認識行為の視点から教育内容を系統化している点も注目される。また以上の理論的背景に知覚内容に関する「表象」を核とするシュタイナー認識論が認められる。

キーワード： 言語力 見ること 自己表現 自己認識 論理的思考

1 はじめに

本稿の目的は、イスマニング・シュタイナー学校における授業実践を報告し、言語力育成の実際を認識行為の視点から検討することである。

まず同実践に注目する問題意識について、先行研究を整理しながら述べる。第1に、シュタイナー教育における全人的教育の成果が長期的視座から評価されている。今井(2010)は同教育のユニークな特徴として「1.8年間同じ担任が持ち上がる」「3.点数競争のためのテストはない、4.通知表は数字ではなく、文章や詩によって書かれる」等(p.53)を挙げる一方、北米、ドイツ、スウェーデンの卒業生・在学生調査を報告している。卒業生に共通する特徴の中に「(1)大学への準備教育としては優れた成果をあげている」「(4)自分に対する自信、自己信頼感が強い」「(5)学力のみならず、共感力や思いやり社会性においても優れている」(p.67)がある。在学生への全国教育評価を行ったスウェーデンでも、「市民道徳的能力形成」において「公立学校よりも優れた成果」が報告されている(p.65)。

第2に、シュタイナー教育における実践が言語力育成の観点から高く評価されている。広瀬(2002)はウィーンの現地校調査(幼稚園・初等部)をふまえ、「言語の偉力あるいは教育力ということを念頭に置き、配慮して、幼児期、児童期および思春期・青年期の教育」(p.60)が行われているとし、幼児期に「模倣」「空想・想像」等を重視し、児童期に思考の土台をなす「意志」と「感情」を育て、青年期の「意欲的で探究的な思考」につなぐカリキュラムを報告している¹⁾。近年においても下田(2019)が、今後求められる「深い学び」を捉える上で「シュタイナーの認識、感情、意識の捉え方」の重要性に注目するべきとし、シュタ

イナーの理論と垣内松三形象論との共通性を指摘、「人間が対象を認識する行為」を「観察—知覚内容—表象—概念—経験」と捉え「内面の深みにある象徴」を問題にする点を評価している(p.p.14-17)。

一方、これまでの研究には課題も残されている。衛藤(2020)は、シュタイナー教育が「世界的に、オルタナティブスクールとしての地位を確立している」反面、理論的な位置付けは「いまだ定まっていない」と述べている。特に、ルドルフ・シュタイナーの難解と言われる理論を「一般に解釈可能なパラダイムのもとに構造し直すこと」が「理論・実践を含めた全体理解や学問的位置付けにとって重要な課題」であると指摘している(p.60)。

さらに斐・須賀谷(2019)は、身体感性論と丸山ソシュール論からわが国のシュタイナー教育実践及び広瀬(2002)を分析し、「日本の教育実践に対する参照可能性」に言及する(p.32)。しかしながら「実践そのものを観察、分析、考察することから解明されるべき」(樋口, 2012)という立場をとりつつも、訪問したオーストリア校の実践は取り上げていない。広瀬(2002)以降、児童期から青年期までを見通した実践分析はいまだ課題として残されている。

以上をふまえ、本稿では、初等部から高等部までの授業実践を対象とし、言語力育成の実際について検討を加える。その際、シュタイナーの理論・実践を含めた全体理解を進めるとともに、言語力育成の実際を認識行為という視点から検討する。なお報告と分析にあたっては、卒業生による解説、実践者へのインタビュー、実践理解に必要なシュタイナーの言説を取り上げ、重層的に検討を加えていく。以下、訪問調査の方法、調査結果及び分析の順に述べる。

2. 訪問調査の方法

2. 1 調査対象学校

ドイツ・バイエルン州ミュンヘン・イスマニング Rudolf Steiner-Schule Freie Waldorfschule (以下、イスマニング SS) を調査対象校とした。2017年時点の事前調査で、来校可能と返答のあったフランクフルト・シュタイナー学校、イスマニング SS を同年12月に事前訪問し、学校規模、環境、教員組織等からイスマニング SS を調査校とした。

2. 2 調査時期

2019年7月15日(月)～19日(金)

2. 3 調査対象および調査方法

(1) 観察授業

- ・エポック
- ・ドイツ語、フランス語、英語、手芸、音楽
- ・オイリュトミー

(2) インタビュー調査

- ・Röper 教諭 (3学年担任、公立学校での教師経験を 経てシュタイナー学校に勤務。担任 (8年間) を3回経験されている)
- ・肥後佳恵教諭 (音楽専科、オイリュトミーではピアノ伴奏を担当)

(3) 通訳および実践解説

子安文氏 (わが国にシュタイナー教育を紹介した子安美知子氏の長女であり、ミュンヘン・シュバービング・シュタイナー学校の卒業生である。同校に関する書籍も子安文 (1986) 他教多い)

(4) 授業記録の方法他

観察授業の記録にあたっては筆者による筆記メモ、子安氏による逐次通訳および解説を中心としている。授業内での撮影は禁じられていたためである。ノートやテキスト、板書等についても基本的には授業後に撮影した²⁾。

インタビュー調査は7月18・19日にそれぞれ1時間程度実施し、筆記メモにて記録した。帰国後に、子どものノート等に関して梅津穂波氏に邦訳を依頼、上記の筆記メモと合わせて授業記録を再整理し分析を加えた。草稿段階で子安氏、肥後教諭に改めて確認とご助言をいただいた。

3 調査結果及び分析

3. 1 学校の概要

(1) 体制・学校規模等

肥後教諭がインタビューでお話くださった内容から要点を整理して述べる。

- ・現在 50 名の教職員で学校運営がなされ、教員会議で運営方針が決定されている。教員会議では子ども理解や、現在の学校運営上の課題について討議される。
- ・1年生から12年生まで各1クラス、平均して35名の児童・生徒が在籍している。人種は様々である。
- ・担任は8名(1～8年)でエポック(午前中100分授業、基本的に毎日実施)を受け持つ。9～12年生はギムナジウムへの準備期間でもあり担任は毎年変わる。
- ・エポック以外の授業は、1年生から専科教員が担当する。ただしイスマニング SS では、専科教員がいくつかのエポックを担当することもある(担当の希望と教員会議の意向による、ただし7年生以上)。
- ・教員の共通認識として、子どもが人生を歩んでいく

過程で転機を迎えたとき(40歳だったり50歳だったり人それぞれだろうが)元気に自分の道を見つられるように手伝いをしているというものがある。乗り越える力を身につけさせるために時に厳しい指導を行うが、その前提に子ども一人一人への深い愛情と理解(の努力)がある。

(2) 環境・施設

- ・ミュンヘン郊外イスマニング駅から車で数分の位置にある。畑に住宅が点在する自然豊かな地域である。
- ・正門から入って正面に初等部(1～4年)、左手に中等部(5～8年)、右手に高等部(9～12年)の校舎があり、他に食堂と学童保育施設(初等部用・中等部用)がある。
- ・学童保育施設の周りには樹木が生い茂る丘や畑、川、砂場がある。初等部の児童は木登りや追いかけて、施設内では粘土遊び、ハンドクリーム作りをしていた。上級生と一緒に自然の中で遊ぶことで、してはいけないことや危険なことを徐々に学んでいくという。中等部以上の生徒が使う施設には、自学可能なスペースが整備され、壁に備え付けられた書架に多くの書籍や画集が並んでいた。

3. 2 言語力育成の実践的展開

対象として取り上げるのは以下の授業である。①エポック、②ドイツ語、③オイリュトミー、④手芸。なお、①・②については、学習活動、子どもの発言、教師の指導を時間軸に沿って示す。③・④については特徴的な活動を取り上げて記す。さらに「*」として、筆者が観察した授業や子どもたちの様子、子安氏による解説、教諭へのインタビュー内容を適宜記した。子どもの発言・つぶやきについては性別が特定できた場合は示し、他は児童・生徒と記した。

(1) エポック (3年生)

エポック(8:10開始:100分)は3～4週間継続して一つの内容が行われる。第3学年(担任 Röper 教諭)の1年間の流れは以下のとおりである。

人間学2週、農業(1)、言葉(1)、算数(1)、フォルメンとゴシック体、ものづくり、算数(2)、農業(2)、算数(3)、言葉(2)、算数(4)、家づくり、算数(5)³⁾

「算数(5)」は「家づくり」や「言葉(2)」で扱った神話等とも関連させながら進められていた。参観したのは「算数(5)」の7月15日から19日の連続する5日間の授業である。以下、7月15・16日の授業記録を記す⁴⁾。

【7月15日(月)】

①スピーチ(週末何をしたかを話す)

女子1「友達の誕生会でゲームをしました」

教師「どんなゲーム？」

女子1「アーチをさすゲームをしました」

男子2「大きなプールに行きました」「二日続けて行って、一日目は3人で二日目は2人で…」

教師「それより何をしたの？」

男子2「見張っている人にジャンプをしたことを叱られた。でも次の日は女の人でやさしかった」

女子3「アフリカフェスティバルに出かけた」

教師「くわしく言って」

女子3「これを買いました。パパが値切って買ってく

れました」

児童「大工を呼ぶ」「窓をつくる」
教師「どれが一番大切か。水、ヒーター、電気では」
「電気がないとそのほかもできない」

⑩ 模型を組み立てる

- *一人の男子児童が模型を組み立てていく、全員が息をのんでみている（音が消えるほどの集中）。
- *エポックノートにこれまで書いてきたものを各自で微音読する。教師から「目はどこにいつているの、暗唱はだめ、目で見えて読んでの過程が大事」という指示が出る。エポック授業では一貫して見るものが重視されている。

(2) ドイツ語 (9年生)

9年生「文法」の授業を2回参観した。1クラスを半分に分けた15名程度が受講している。以下に示すのは、7月16日の前半部分である（後半はテキスト〔資料2〕を使用しての個別学習となった）。

〔資料2〕テキスト「GRAMMATIK DEUTSCH」

(邦訳は子安氏による)

太陽のメリットとデメリット

1 下記のドイツ語を描写せよ

- ・力
(私は.....だと思ふ。辞書にはこう書いてある.....)
- ・太陽を集めるもの
- ・エネルギー

2 反対語

- ・消える
- ・ふくらむ／拡大する／のびる
- ・作る／生む／育てる
- ・光／明り

【7月16日(火)】

教師「今日は Begriff (概念) とは何かを考える。」
教師「耳で聞いて見てイメージをもつことが重要」
「赤ん坊は概念がゼロである」
生徒「そんなことはない」「きっとあるはずだ」
生徒「親という概念ができるはず」
生徒「クレーンがちょうどあったよ、弟が生まれたとき、それはわかるのでは」
教師「それは Wort だ。概念とは違う。人間はそれを常につくっている。言葉を使って概念をつくり常に変換しながら概念をつくりつづけるのだ」「その変換は全然終わらない」「続いていくものなのだ」
「小さい子は常にそうやっているんだよ。大人になるにつれて、ドイツ語だけ、自分で規制をつくっていくんだ」「学び続けることが大切だ」
「見たこと、イメージすることが概念になる」
「例えば Löwe ってなんだろう」
生徒「星座のことをイメージした」
生徒「文字を考えた」
生徒「オレンジ、砂漠みたい」
教師「それぞれイメージがある、知っているけれど自分の限度、個人差がある。だから想像できる」
「言葉から先に進むためには Denken, 思考することが大切」

教師「Wort が増えることにどういう意味があるか」
生徒「違うことを想像しているのかが分かる」

*すべて教師と生徒との問答・対話形式で授業が展開されていく。教師が話す場面での子どもたちの集中度はきわめて高い。自分の考えや意見、疑問はすぐに発表・発言する。

*子安氏によれば、教師の述べる「Begriff」とは「begreifen (理解する)」からくる語・概念であり、Wort (言葉) ではない。ここでの理解においては、抽象と具体の両面が重視されている。すなわち、抽象的な意味を知ったことだけでは言葉は獲得できず、相手との意味の共有も難しい。具体的な自分の経験やイメージを伴ったものとして言語化することが重要である。そのことをこの授業では扱っているという。

*子安氏は「見る」ことの重要性について述べた教師の発言に注目し、見ることは自己表現の第一歩である、この授業にはシュタイナー教育が目指す客観的な自己認識と論理的思考 (Logisches Denken) の本質が象徴されていると解説された (この点については改めて検討を加える)。

(3) オイリュトミー (3年生・6年生・10年生)

オイリュトミーは音楽に合わせた身体表現で、シュタイナー独自の教育活動の一つである。参観した授業は以下の通りである。

【7月16日(水)】6年生12名

【7月17日(木)】3年生8名程度 (ハイルオイリュトミー)

【7月18日(金)】10年生12名

*授業は、動きを指導する教師と、ピアノ伴奏を担当する教師の2名で担当される。子どもたちは、教師の説明を聞き、教師が行う動きを見て、ピアノの音に合わせて身体を動かす。隊形や動きは必要に応じて黒板に図示され、映像では示されない。

*子安氏によれば、見て聞いてやってみるという単純さゆえに、その時の精神状態がすべて出るという。教師の動きの通りに身体が適切に動かせるか、精神と身体が滑らかに連動しているか、素直な精神状態で適切に状況を読んで行動できるか等、頭・身体・心が総合的に鍛えられる。思春期特有の精神の葛藤を、教師の期待する型 (身体化) にどうあてはめていくか。児童期から思春期への発達段階を見越してオイリュトミーが一貫して位置づけられているのだという。

*3学年のエポックでは8名程度が取り出され、ハイル (治療的) オイリュトミーが実施された。子安氏によれば、扁平足や O 脚で動きが適切にできない子どもには継続的に個別指導がなされる (別に、低血圧や吃音等も個別に対応されるという)。今回、専門の教諭が教室を訪れ、該当の子どもを個別指導に連れ出していた。子どもたちの様子から、個々の特性は異なるものであり、それに応じた学びは当然であるという理解が見受けられた。

*どの学年も私服のまま取り組んでいた (揃いのコスチュームを着ると日本では認識される傾向)。

(4) 手芸 (7年生)

【7月18日(木)】7年生12名

*来年の1・2年生がオイリュトミーで使う袋をデザインし作成する。ウールやリネン、木綿等自然素材

の生地を教師が保管している。その中から自分のつくりたい袋に合わせて生地を選ぶ。

*子安氏によれば、こういった制作活動の開始時、「誰のために何のために」が知らされないことが多い。自分がつくったものが役に立っていることを後で見て知ること、自分の使っていくものを先輩がつくってくれていたと後で見て分かることの方を大切にしているからだという。

*専科の教諭は、言葉遣いや、子どもの話している内容について指導しない傾向にある。子安氏によれば、子どもがたとえ負の感情を言語化することがあっても否定せず、論理的な矛盾や理由付けの点でやりとりすることを大切にしているという。

3. 3 授業記録の分析・検討

以上の授業記録について、冒頭で述べた問題意識に立ち、3年生エポック、9年生ドイツ語を中心に検討を加える。オイリュトミー・手芸の授業記録、子安氏による解説、インタビュー調査、シュタイナーの言説については適宜取り上げていくものとする。

(1) 「見ること」の重視

3年生のエポック授業においてきわめて特徴的であったのは「見ること」の重視である。シュタイナーの理論・実践の核には、認識(頭)と身体化(手)、感覚や意志(心)の連動があるが、以上三者を連動する起点に「見ること」が置かれている。以下、具体的な活動を取り上げて検討していく。

1つはリコーダー演奏である。ここで楽譜は全く使わない。学習は、実際の旋律を歌ってみることから開始される。教師が音量や抑揚を片手で表現する。その通りに、子どもたちはまず声で強弱や抑揚をつけていく。その後、同じ旋律、強弱、抑揚のままリコーダーをふく。全く新しい旋律を覚える場合も、見ることは徹底している。教師が少し大きめのリコーダーを演奏する。子どもたちは目を凝らしてその指使いを見てそのままやってみる。

2つは視写である。基本的に教科書を使用しないエポックでは、教師が板書した文字や絵を、子どもはよく見て書き留める。単純なようだが、例えば立体的な図形が描かれた場合、全体と細部のバランスや関係を捉えて見ること、その形や色を正しく認識し、罫線等が何もないエポックノートに正しく再生することが求められる。Röper 教諭はインタビューで「文字がきれいであること、色のバランスが整っていること、絵や文字に間違いがないかということで評価します」と述べられた。正確に見たものを正確に再現することが求められる活動である。

3つは自分の詩の暗唱である。ここでは児童に与えられた実際の詩を取り上げて検討を加える。児童 A は大柄で、クラスでも目立つ男子児童である。体を動かすことが好きで、家づくりの授業が実習になったとき率先して活動する。釘を打ちつけていくとき、最も難しい部分(最初に釘を入れて安定させるまで)は自分が行い、そこから女子児童にやらせて、最後の一番力のある部分はまた自分が行う。その一連の行為からは他児童への優しさや配慮が感じられる。しかし、教室での授業ではなかなか集中できない。「どうして自分を指名しないのか」「(指名された子の発言に対して)自分も知っていたのに」等と口走ってしまう。立ち上って他の児童のところに出かけたり、席を変えた

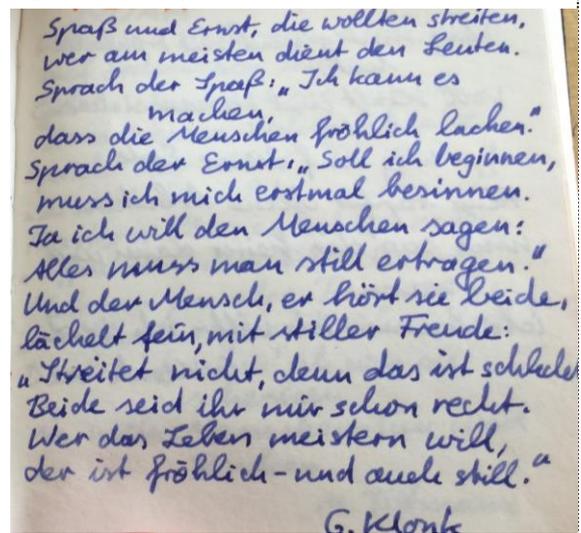
りする。Röper 教諭は、声をかけたり居残りをさせたりして指導してきた。徐々に良くなってきているとインタビューで述べられた。

[資料3] は児童 A に与えられた詩の実際である。筆者は短期間ではあったが児童 A を見取り、先のような印象をもった。その後、詩の内容を知ると、Röper 教諭が児童 A の現状と本質をきわめて適切に捉えた上で、その成長を心から願う詩を選んでみると実感する。また、自分の詩の暗唱が継続されることの教育的な意義に改めて思いいたる。すなわち、児童 A に与えられたこの詩は Röper 教諭が A をどう見ているかが言葉化されたものである。この詩を A は年間を通じて暗唱し、A のその姿を他の子どもたちは真剣に見続けることになる。この場合は、A の存在を全面的に受容しながら、成長への願いを共有するものになるだろう。A にとっては、詩の言葉を通して、自己の言動を客観的に見る視点を獲得していくことにもなるだろう。

以上は当然のことながら児童 A に限ることではない。Röper 教諭は女子児童 B の場合として次のようにお話しくださった。

*B は目の障害をもつ。けれど元気で、どちらかというところがある。「変わってほしい」という願いがあり、ユニコーンが空中をさまよっている彼女っぽい詩を与えた。その詩には「土の奥の根につかまって」という箇所があり、そこから落ち着きが求められていることを伝えたかった。

〔資料3〕詩(教師の手書き)、下段は邦訳



楽しみと真面目が言い争った、人間の役に立つのはどちらか、と。/楽しみは言った、「僕にはできる、人々を愉快に笑わせることが」/真面目は言った、「僕がやるなら、まずは考えてみなくちゃな。そうだ、僕は人間に言うよ。すべてを静かに耐えなくちゃ、って」/すると、ふたりの話を聞いていた人間が、ひそかに喜び、にっこり微笑む。/「争うんじゃない、それはダメだ、だってどちらも正しいんだから。人生を我がものにするひとは、愉快で、かつ静かなものさ」(邦訳は梅津氏による)

以上、自分の詩の暗唱では、詩の表現する内容が、見ることに代表される直接経験を通して、子ども個々の心的認識に結び付いていくことが期待されている。また、個々の子どもの心的認識が身体化し、日常の言動に昇華していくことを射程に入れ、教師は詩の言葉を選択している。

ここで注目しておきたいのは、以上の自分の詩の暗唱がオイリュトミーと同様、初等部から高等部まで継続的かつ反復的に行われることである。オイリュトミーの授業記録で子安氏が解説されたように、オイリュトミーでは「見て聞いてやってみる」という単純な活動を子どもの発達段階を見越して一貫して位置づける。その活動を通して、精神と身体が滑らかに連動しているか、素直な精神状態で適切に状況を読んで行動できるか等、頭・身体・心が総合的に鍛えられるという。オイリュトミーにおいては、教師の期待する型（身体化）に自分の精神状況をどうあてはめていくかが問われる。自分の詩の暗唱においても、教師の選択する詩表現がモデルや型の働きとなつて、子ども自身の自己認識が深化していくことが目指されている。

(2) 言語化の過程における対話

9年生ドイツ語の授業においては、言葉の概念に対する自身の認識を言語化する過程を意識的に扱っていた。担当教師は、辞書にあるような説明や、その言葉の類語を挙げていく学習ではないことを繰り返して述べ、自分の認識を通して言語化していくことを要求していた。自身の認識をどう更新していくかは半永久的に続く、今はその基礎訓練を行っているのだとも説いていた。重視されているのは、自身の認識を作り出していく過程であり、自身の経験やイメージを通して「もの・こと」の意味付けはなされるのだという実感である。

さらに担当教師は、子ども個々の経験やイメージを対話によって引き出そうとしていた。子どもの認識が漠としていたり否定的なものであったりしても尊重し、その認識や感情に道筋をつけたり、理性的に見つめ直したりすることを重視していた。「言葉から先に進む」ために「思考することが大切」「見たこと、イメージすることが概念になる」といった助言からも、見ることに始まる個々の認識を、より綿密な、イメージを伴った思考・認識へ架橋しようとする姿勢が見て取れる。

教師の理性的な対応は、他の学年・授業でも頻繁に見られたことである。子どもたちは小言も屁理屈も負け惜しみもすべて自然に言語化していた（これは子安氏が、子どもの発話をひろい日本語にしてくださったおかげである）。その後の教師の対応を見ていると、当然のことながら指導し評価するが、徹底的に指導しきることはなかった。手芸の授業記録に記した子安氏の解説の通り、むしろ発話の矛盾や理由付けの点で、子どもとの対話を続けていた。共通する教師のこの姿勢からは、自身の前にある状況をどう見るかという認識の自由と、自己表現に伴う責任を幼いながらも個々人に認めているように見受けられる。

以上の点に関わり、肥後教諭はインタビューの中で、次のようにお話しくださった。要点のみを整理して示す。

*間違えたことを言ってもよい雰囲気は教師から出しています。けれど統率は必要です。例えば音楽で

は、子どもひとり一人の音感を大切にしていこう。それで一人の子どもが間違っていたとしたら「なんで」と心から聞きます。本当にその過程を知りたいから。自分が本当に知りたいと思って言わないと、子どもには本当ではないことがすぐに伝わります（もちろん以上はあくまで基本的な立場で、場合によって事情は異なります。間違いを話のテーマにしないで流していくことも子どもによっては必要です。逆に、正解の場合でもどうしてそうなったか聞く場合も多いです）。

*授業においては、例えばアルファベットを勉強させますがそれを忘れて何が残るかが大切で、表面的なところの下に残る本質的なもの・概念を重視しています。音楽の場合、子どもの出す音はそもそも感情であり、外に出てきたものと内にあるものとのバランスをどう調整していくかを大切にしています。

ここからは、「間違えたことを言ってもよい」雰囲気の中で、子どもひとり一人が自身の認識や感情を表現する過程を最優先する教師の姿勢が読み取れるとともに、子どもの「外に出てきたものと内にあるもの」との「バランス」を調整しながら、教師が「本当に知りたい」ことを「なんで」と率直に問うことを通して、真の対話を生み出そうとする姿勢も読み取れる。以上の教師の姿勢は、授業において「表面的なところの下に残る本質的なもの・概念」を大切にすることそのものであろう。すなわち、子どもの認識や感情を重視しながらも、「本質的なもの・概念」に対する子どもの認識や意味付けにおける論理性・妥当性を問うからこそ、以上の真摯な対話が生まれるのである。

(3) シュタイナーの認識論における「表象」

ここで確認しておきたいのは、以上の理論的背景である。注目したいのはシュタイナーの「表象」という概念である。人間の認識について、シュタイナー（高橋、1987）は次のように述べている。

ひとつの知覚内容が私の観察地平の上に立ち現れる瞬間に、思考もまた私の中で働き始める。私の思考組織に組み込まれている直観や概念がこの知覚内容と結びつく。この知覚内容が私の視界から消えてしまうと、後に何が残るのか。それは知覚行為が形成したこの知覚内容に関する私の直観である。後になってこの知覚内容との関係をどれほど生き生きと眼前に思い浮かべることができるかは、私の精神的、身体的な組織の機能如何にかかっている。表象とは特定の知覚内容に関わる直観に他ならない。それはかつての知覚内容と結びつき、そして常にこの知覚内容との関わりを保ち続けている一種の概念でもある。（引用者略）／つまり、表象とは個体化された概念なのである。だからこそ現実の事物を表象が表現できるのである。（p.126）

このように表象は知覚内容と概念の間に立っている。それは知覚内容を指示する特殊な概念なのである。／そこから表象が作り出されるものの総体を経験と呼ぶことができる。（引用者略）／現実はいわゆるわれわれの前に知覚内容と概念となって現れる。そしてこの現実の主観的な再現が表象なのである。（p.127）

シュタイナーは、「知覚内容」と「思考」が結びつく

起点となるのが「観察」であると述べている。その上で、「知覚内容」をどう「直観」したかが「表象」であり、その「表象」においては「個体化された概念」さらには「主観的な再現」とあくまで個の主観が重視される。シュタイナーは重ねて「知覚内容との関係」で残るものは「知覚行為が形成した」「知覚内容に関する私の直観」すなわち「表象」であると説明している。以上の認識論に立つからこそ、授業においては、「表象」すなわち「現実の主観的な再現」を作り出す「総体」としての「経験」が最も大切にされるのである。

このシュタイナー認識論における「表象」について、先に検討した、自分の詩の暗唱を例に考えてみたい。取り上げるのは、Röper 教諭が児童 B に与えた詩の表現「土の奥の根につかまって」である。確認するまでもなく、この表現に関する「表象」は、あくまで児童 B 自身が作り出すものである。1年間を通して暗唱を継続し、様々な経験を積み重ねる中で、B の作り出す「表象」の内実は変化もし、深められてもきただろう。また、今後新たな詩表現に出会うことで、自己を見る視点を重層的に獲得していくことにもなるだろう。その「総体としての経験」によって、詩表現「土の奥の根につかまって」に関わる「表象」はさらに更新されていくはずである。ここで重要なのは、この詩表現の有する「本質的なもの・概念」の確かさであろう。すなわち、シュタイナーの述べる「表象を作り出されるものの総体」としての「経験」を準備し得る、象徴的な詩表現がここで選ばれることが重要なのである。教師の子ども理解と、それを土台とした詩表現の選択眼がここでの認識行為を支えている。

4 おわりに

以上、イスマニング SS における言語力育成の実践を報告し、その特徴を認識行為という視点から検討を加えてきた。以下にその特徴をまとめておく。

見ることは、認識行為と自己表現の起点となる重要な活動として、教育活動に反復的に位置付けられていた。教師は、あるべき型やモデル、知覚内容等を示しつつ、一方で、子どもの内側からの感情や表現の発露を尊重しながら、見ることに関わる認識や意味付けの論理性、妥当性を問うていく。自己表現の自由や責任を求めながら、理性的に問答・対話していく際、よりどころになっているのが教師の専門性である。ここで言う専門性とは、自分の詩に象徴されるように、「表面的なものの下に残る本質的なもの・概念」（肥後教諭談）の見極めである。その選択と価値付けを教師自らが行っていることは、子どもの自己認識の深化という点で重要であると考えられる。初等部から高等部まで継続される自分の詩の暗唱はその最たるものであり、学校体制で認識行為の視点から教育内容を系統化している点も注目される。以上の共通土台に、知覚内容に関する「表象」を核とするシュタイナー認識論が認められた。

以上に検討したイスマニング SS における言語力育成の実践は、言語や文化が異なるわが国の授業実践においても、認識行為における見ることの重視や、発達段階を見越して一貫して位置づける教育内容の精選という点での参照可能性がある

今後は、言葉を扱うエポック、小論文指導等を調査

し、言語力育成の全体像を明らかにしていきたい。言語体系や文化の異なり、同教育が直面する課題等⁵とともに検討し、学ぶべき本質的事項を見出ししていくことを課題とする。

¹ 1年生からドイツ語と2か国の外国語、言語育成法という話し方・表現が必須となっている。加えて、8年生から小論文、9年生からギリシャ語とラテン語が必修となる。12年生で、テーマを設定し論理的にまとめる卒業論文が課される。

² 初等部では電子機器一切の持込は不可であったが、高等部では授業内でテキストの撮影が許可された。

³ 授業名の後の「(数字)」は年度で何回目の学習であるかを示している。

⁴ 7月17日～19日は、教師による神話の語り聞かせ、神話(書籍)の各自の読書・微音読、家づくりの実習、オイリュトミー、大掃除(保護者5名程度が参加)が加わった。

⁵ 今井(2010)は、「時代の変化とワルドルフ教育の真髄との調整」を今後の課題としている(p.67)。

参考文献

今井重孝(2010)「三つのシュタイナー学校卒業生調査の主要結果について」『教育人間科学部紀要 第1号』青山学院大学教育人間科学部, 53 - 68

衛藤吉則(2020)「シュタイナー教育思想の現代的意義」『広島大学応用倫理学プロジェクト研究センター研究成果報告書』広島大学応用倫理学プロジェクト研究センター, 西日本応用倫理学研究会

子安文(1986)『私のミュンヘン日記 シュタイナー学校を卒業して』中公新書

子安美知子(1975)『ミュンヘンの小学生 娘が学んだシュタイナー学校』中公新書

下田好行(2019)「主体的・対話的で深い学び」における深さの捉え方—人間の認識活動に焦点をあてて—『東洋大学文学部紀要』第72集 教育学科編, 9 - 17

斐芝允・須谷弥生(2019)「シュタイナー教育にみる教育実践の新たな展開可能性—身体と言語の視点から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第68号』, 31 - 40

広瀬俊雄(2002)『教育力としての言語 シュタイナー教育の原点』勁草書房

ルドルフ・シュタイナー・高橋巖訳(1987)『自由の哲学 ルドルフ・シュタイナー選集第八巻』イザラ書房

謝辞

イスマニング・シュタイナー学校の皆様には授業公開をご快諾いただき、インタビュー等にご協力いただいた。肥後佳恵教諭には調整や連絡をすべてお引き受けいただいた。改めて心より感謝申し上げます。

子安文氏にも厚く御礼申し上げます。シュタイナー学校の卒業生である氏に、逐次通訳と実践解説をお願いできたことは正に僥倖であった。

なお、本研究は、科学研究費基盤研究(C)16K04682の助成を受けた。